# CADRE CONCEPTUEL DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS À L'ÉLÉMENTAIRE

## Lignes directrices

FRANÇAIS - IMMERSION

# Language Services



EDUCATION


Faculté Saint-Jean
University of Alberta

# CADRE CONCEPTUEL DES PROGRAMMES DE FRANÇAIS À L'ÉLÉMENTAIRE

## Lignes directrices

**FRANÇAIS - IMMERSION**



**Alberta
Education
1987**

Dépôt légal - quatrième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Canada

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA EDUCATION)

Alberta. Language Services.
Cadre conceptuel des programmes de français à l'élémentaire : français - immersion : lignes directrices.

ISBN 0-920794-86-6

1. Français (Langue) -- étude et enseignement (primaire) -- Alberta -- anglophones.
I. Titre.

PC2065.A333 1987 440.707123

# PRÉFACE

Le but de ce document est de présenter aux enseignants, une synthèse des lignes directrices du cadre conceptuel, qui est à la base de l'orientation de nos programmes de français immersion à l'élémentaire. Ce document est l'aboutisssement d'une recherche pour le choix d'un modèle d'enseignement et d'apprentissage du français immersion, à partir duquel les nouveaux programmes furent élaborés. Le modèle que nous proposons n'est pas le seul qui permette un apprentissage du français. Toutefois, nous croyons que celui-ci amènera chez l'élève une compétence langagière accrue et des apprentissages plus durables.

Les autres documents font partie d'un ensemble identifié comme étant les composantes du nouveau programme (voir annexe).

Il est à noter que les deux groupes, francophone et immersion, ne sont plus considérés comme formant une seule clientèle. Il nous a semblé cependant que la même base théorique pouvait être utilisée dans l'élaboration des programmes d'enseignement du français langue maternelle et immersion. Il apparaît que l'apprentissage de la langue maternelle en milieu minoritaire, tout en gardant des différences importantes, se compare jusqu'à un certain point à celui d'une langue seconde en situation d'immersion.

**La base théorique** (cadre conceptuel) est donc **la même** pour les élèves francophones et les élèves en immersion. Néanmoins, il est très important de mentionner que chaque groupe recevra un programme unique, répondant à sa réalité distincte et que les objectifs relatifs aux valeurs socio-culturelles seront différents selon le type de clientèle visé.

**La première partie** de ce document présente **diverses conceptions** de la langue qui existent pour enseigner une langue maternelle (ou une langue seconde) ainsi que les approches qui en découlent.

La deuxième partie présente l'approche privilégiée, c'est-à-dire l'approche communicative qui est à la base de l'élaboration du nouveau programme de français et des guides pédagogiques.

C'est à la demande des comités consultatifs, principalement composés d'enseignants, que nous vous présentons les parties les plus importantes du cadre conceptuel.

L'équipe des concepteurs

# REMERCIEMENTS

Alberta Education tient à remercier les personnes suivantes pour leur contribution à la préparation des lignes directrices du Cadre conceptuel des programmes de français à l'élémentaire.

| | |
|---|---|
| Auteurs | **Francine Bourque**<br>Coordinatrice des programmes de français |
| | **Gérald Fallon**<br>Concepteur de programmes à l'élémentaire |
| | **Marie Morse**<br>Conceptrice de programmes à l'élémentaire |
| | **Denise Leduc**<br>Conceptrice de programmes au secondaire |
| | **Jean-Marie Mariez**<br>Concepteur de programmes au secondaire |
| Directeur du projet | **Marcel Lavallée**<br>Alberta Education |
| Coordinatrice du projet | **Francine Bourque**<br>Alberta Education |

Alberta Education remercie également les membres du comité ad hoc immersion, ainsi que les membres du comité d'implantation, pour leur participation à ce projet.

## ÉQUIPE DE PRODUCTION - LANGUAGE SERVICES BRANCH

| | |
|---|---|
| **Édition et coordination** | **Jocelyne Bélanger** |
| **Responsable de la production** | **Louise Chady** |
| **Traitement de texte et mise en pages** | **Cécile Létourneau**<br>**Lise Wilcox** |
| **Illustrations** | **Michel Fortier** |

Pour éviter d'alourdir le texte, nous nous conformons dans le présent document à la règle de grammaire qui permet d'utiliser le masculin avec une valeur de neutre lorsqu'on parle en général. Par exemple, il est clair que lorsqu'on utilise les mots "enseignant" et "élève", ces masculins incluent un enseignant et un élève de l'un ou de l'autre sexe.

# TABLE DES MATIÈRES

# INTRODUCTION

Le programme de français (1979) fut développé pour répondre, d'abord, aux besoins des élèves et des enseignants franco-albertains et non à ceux des populations anglophones étudiant le français en situation d'immersion.

Depuis 1976,.les changements qui se sont produits chez la clientèle scolaire ont été considérables. En effet, en dix ans, le nombre d'élèves inscrits dans le programme de français s'est accru d'une façon constante. Les inscriptions pour l'année scolaire 1985-1986 s'élevaient à environ 21 000 élèves. La popularité des programmes d'immersion chez les non-francophones a provoqué une situation où la majorité des élèves inscrits actuellement dans le programme de français sont des non-francophones. Jusqu'à l'implantation du nouveau programme de français immersion, ces élèves sont toujours soumis au même programme et aux mêmes exigences que les élèves francophones.

Le programme de 1979 ne pouvait répondre aux besoins des élèves anglophones, apprenant le français en situation d'immersion, puisqu'il avait été conçu pour assurer le développement des habiletés langagières des élèves francophones.

On retrouve aujourd'hui toute une série de recherches sur l'évolution du concept de la langue (Vygotsky, Merleau-Ponty, Mead, Schaff et Arcoutel) et de son rôle dans le développement de la pensée chez l'enfant. Ces recherches ont été effectuées en langue maternelle et mettent de l'avant le rôle primordial joué par la langue dans le développement de la pensée chez l'enfant. Ces recherches, bien que effectuées dans le champ de l'enseignement de la langue maternelle, ont aussi remis en question les procédés pédagogiques utilisés dans la salle de classe des élèves en immersion.

Ce **renouveau** concernant le concept de la langue et les courants pédagogiques, s'inscrit à l'intérieur d'un mouvement international. Ce mouvement prône un enseignement de la langue maternelle, à partir de pratiques de la communication qui développeront l'habileté à utiliser le langage chez l'élève.

Ces mouvements ont pris la forme de programmes de recherche de grande envergure, notamment en Hongrie (voir Szepe, 1978) et en Russie (voir Prucha, 1978). En Allemagne de l'Ouest, les programmes officiels d'enseignement de la langue maternelle ont aussi adopté cette orientation (voir Rigol, 1978).

Le programme de 1979 révèle aussi l'absence d'une composante culturelle canadienne-française. Cette omission ne favorise pas la compréhension et l'appréciation des Canadiens français par l'élève en immersion.

Le plan élaboré pour recueillir les données avait comme objectif de rejoindre les différents groupes impliqués dans l'application du programme de français: les enseignants, les élèves, les administrateurs, les parents, les conseillers pédagogiques et les spécialistes de l'université. Consulter ces divers groupes fut une priorité pour notre Ministère. Nous étions convaincus de leur droit à cette consultation et de l'importance de leur apport dans les changements futurs au programme.

Tous ces éléments (croissance de la clientèle anglophone en immersion, nouvelles recherches sur l'évolution du concept de la langue, absence de l'élément culturel) ont donc motivé la décision d'évaluer le programme de français actuel (1979). La croissance continue de la clientèle dans les classes d'immersion française a motivé la décision de créer un programme d'études propre à l'immersion, pour répondre ainsi aux besoins des élèves à majorité anglophone.

# 1. ÉVOLUTION DU CONCEPT DE LA LANGUE ET DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

## 1.1 ÉVOLUTION DU CONCEPT DE LA LANGUE

Tout au long des trente-cinq dernières années, le concept de la langue et les approches pédagogiques qui en ont découlé, ont beaucoup évolué. Cette évolution a été caractérisée par une polarisation entre deux principaux concepts de langue:

a) Conceptualisation de la langue comme étant un système autonome composé de sons, de termes, de règles et de structures grammaticales.

b) Conceptualisation de la langue comme étant un système de symboles à la disposition de l'individu, à des fins de développement personnel et de communication.

## 1.2 ÉVOLUTION DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES*

Quatre approches pédagogiques se sont dégagées de ces deux concepts:

- l'approche structurale,
- l'approche formaliste,
- l'approche fonctionnelle,
- l'approche communicative centrée sur le développement de l'élève.

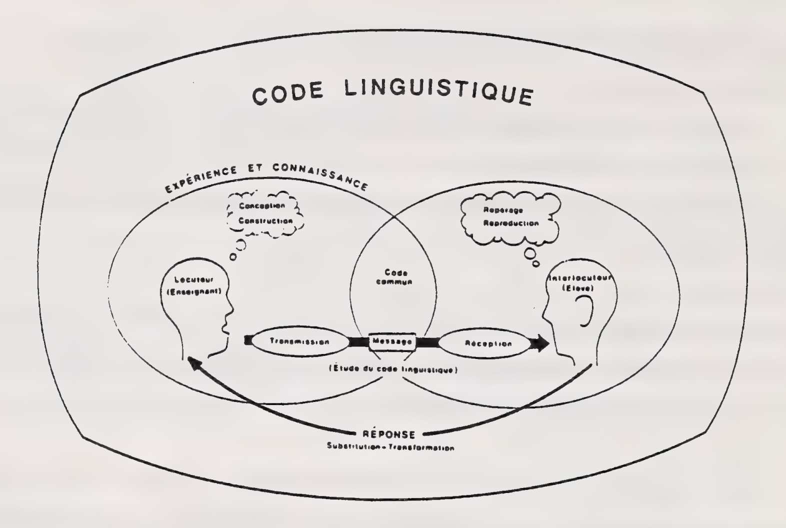
Les schémas suivants, auxquels se greffe une brève description de ces approches, sont représentatifs de cette évolution.

---

* Les mots suivis d'un astérisque sont définis dans le lexique

### 1.2.1 Approche structurale

**LA LANGUE PERÇUE COMME OBJET D'ENSEIGNEMENT**




**Cette approche est basée sur une conception de la langue, la définissant comme un ensemble de sons, de termes, de règles et de structures grammaticales pouvant être assimilées par la simple technique: stimuli-réponse-renforcement.**

L'élève est donc considéré comme une tabula rasa* sur laquelle on peut graver les structures d'une langue, par un conditionnement approprié.

Cette approche considère **la langue comme la seule variable** de la pédagogie des langues. L'enseignant laisse de côté les variables supra-linguistiques susceptibles d'influencer le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue (attitude et motivation de l'enfant, statut et rôle de la langue dans la communauté...).

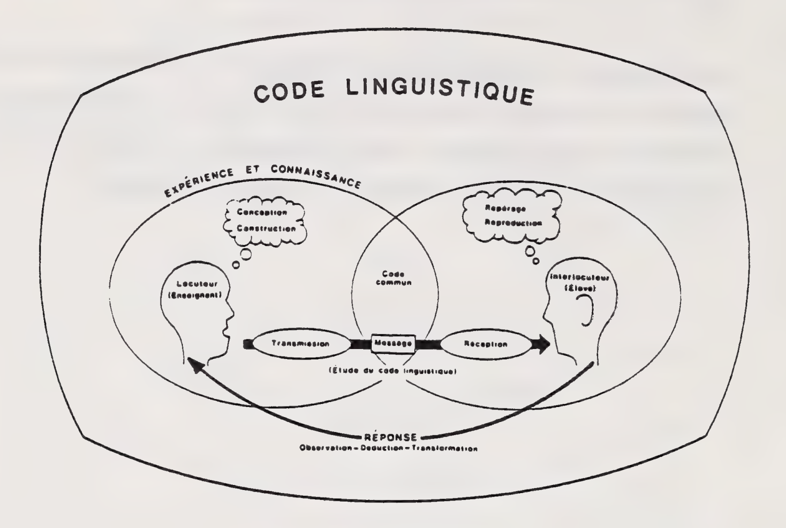
L'enseignement est organisé sur le plan de l'apprentissage progressif des éléments du code linguistique de la langue cible, menant à l'**assimilation de**

comportements langagiers suggérés par le programme et déconnectés des besoins et des intérêts de l'élève. L'enseignant est le seul à posséder l'expérience et les connaissances. De plus, il a un contrôle absolu sur les activités d'apprentissage à réaliser en classe.

Les capacités et les habiletés intellectuelles utilisées par l'élève dans cette approche, mettent uniquement l'accent sur la substitution et la transformation d'un contenu littéral (savoir) à reproduire (réponse). La mémorisation fait partie intégrante de l'apprentissage.

### 1.2.2 Approche formaliste

LA LANGUE PERÇUE COMME OBJET D'ENSEIGNEMENT




**Cette approche est basée sur une conception de la langue, la définissant comme un ensemble de catégories grammaticales (la phonétique*, la syntaxe*, la morphologie*, etc.).**

L'élève est considéré comme étant doté d'un mécanisme naturel d'acquisition langagière qui lui permet, à partir de données de base, de faire l'acquisition de ces catégories grammaticales par **observation**, par **déduction** et par **transformation**. L'apprenant doit reproduire le contenu proposé par le curriculum.

**L'nseignant oriente l'élève vers l'observation du code linguistique pour qu'il en déduise les catégories de règles, de structures, etc.,** qui se manifestent dans celle-ci. Il se concentre sur l'apprentissage et la manipulation abstraite du code grammatical (par la transformation d'une structure simple en une plus complexe).

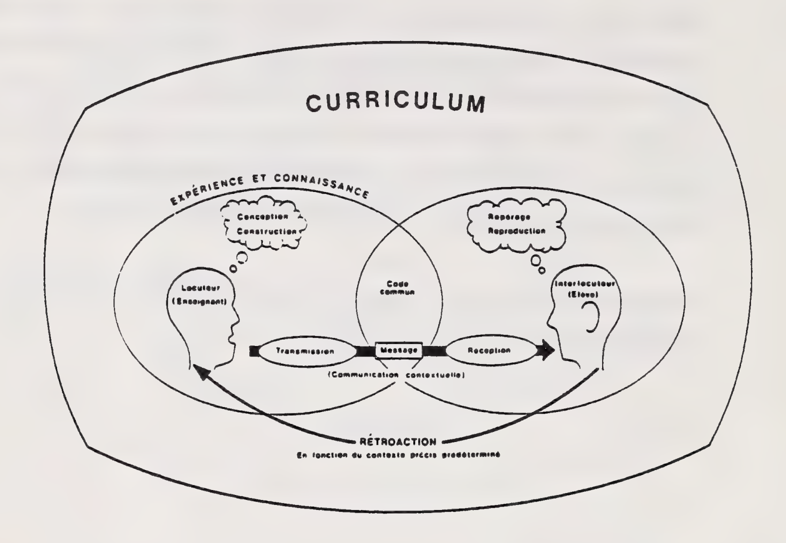
L'élève et l'enseignant ont un cadre de référence commun: le code linguistique.

Cette approche préconise un enseignement qui met l'**accent sur l'accumulation d'information sur la langue** (par le biais d'exercices structuraux de transformation), mais non sur son emploi spontané comme instrument de pensée et de communication. Une fois de plus, la langue est considérée comme la seule variable significative de l'enseignement des langues. La mémorisation fait partie intégrante de l'apprentissage.

L'approche formaliste ignore complètement le vécu, les besoins et les intérêts de l'élève.

### 1.2.3 Approche fonctionnelle

| |
|---|
| **LA LANGUE PERÇUE COMME INSTRUMENT DE COMMUNICATION DANS UN CONTEXTE PRÉCIS ET PRÉDÉTERMINÉ DANS LE CURRICULUM** |




**Cette approche est basée sur une conception de la langue, la définissant comme un ensemble de catégories grammaticales dont chacune remplit une fonction communicative.**

L'élève est considéré par rapport à des performances qu'il doit atteindre, de préalable en préalable. Son rôle est passif.

L'enseignant est limité par un ensemble de situations d'apprentissage fermées, proposé par le matériel didactique. Il doit donc intervenir formellement pour atteindre les objectifs généraux prédéterminés à l'élève.

Avec cette approche, on commence à attribuer au code linguistique des fonctions de communication entre deux ou plusieurs individus. Toutefois, **c'est le curriculum qui détermine les compétences utilitaires à acquérir** (il

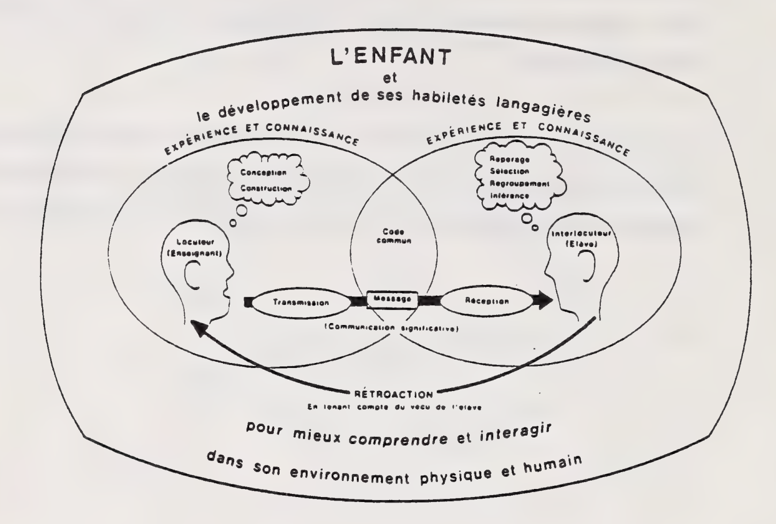
s'agit de rendre l'élève capable de...) selon une certaine analyse des besoins de la société.

La grammaire est placée dans un contexte fonctionnel de la communication, mais sans pour autant laisser l'expérience vécue et les intérêts des élèves en être le contenu.

Toutefois, une rétroaction* (et non plus une simple réponse) de la part de l'élève est possible, mais elle doit être effectuée uniquement en fonction du contexte prédéterminé par l'enseignant, selon les objectifs du curriculum.

### 1.2.4 Approche communicative centrée sur la personne

**LA LANGUE: INSTRUMENT DE COMMUNICATION* ET DE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE**




**Cette approche est basée sur une conception de la langue, la définissant comme un instrument de communication et de développement de l'enfant dans le milieu où il évolue. Conséquemment, une toute nouvelle vision du rôle du code linguistique émerge de cette approche. Le code linguistique n'est plus considéré comme un sujet d'étude en soi. Il est plutôt intégré aux diverses situations développées par l'élève dans son environnement. L'élève acquerra des connaissances grammaticales de façon indirecte (grammaire intégrée), selon son intention de départ et les objectifs du programme.**

L'élève est considéré comme possédant des expériences, des intérêts, un style d'apprentissage et des talents multiples qu'il faut utiliser constamment dans une interaction éducative (environnement humain et physique/élève/enseignant). Placé dans des situations d'apprentissage signifiantes et variées, l'élève peut faire des choix quant à ses réalisations/projets.

Cette approche considère l'élève comme le **point de mire** de la pédagogie parce qu'il est capable de produire des idées, de créer, de communiquer, de prévoir, d'anticiper, de décider, de planifier, etc, en utilisant et en tenant compte de ses expériences et de ses connaissances (son vécu). Il exploite son vécu pour mieux comprendre et interpréter le contenu proposé.

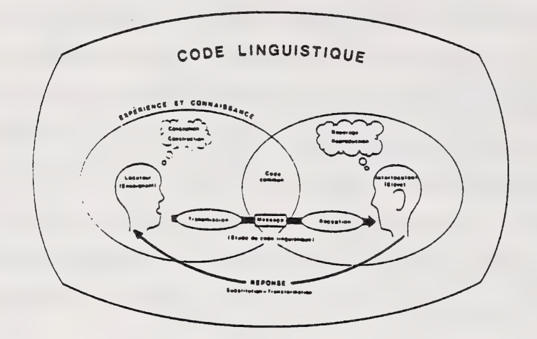
L'enseignant intervient de diverses manières, selon les situations variées qui se présentent (intervention informelle). Il est constamment à l'écoute de l'élève qui réagit selon ses propres intérêts et ses propres besoins. L'enseignant devient alors un agent facilitateur, un guide, une personne ressource. Il utilise ses connaissances pour aider l'apprenant à réaliser son intention de communication. L'enseignant n'est plus soumis aux instructions précises d'une méthodologie. De plus, il a le choix de plusieurs matériels pour l'aider à appliquer cette approche et à stimuler l'élève à réaliser divers projets de communication.

# TABLEAU 1

**TABLEAU SYNTHÈSE DE L'ÉVOLUTION DU CONCEPT DE LA LANGUE ET DES APPROCHES PÉDAGOGIQUES**

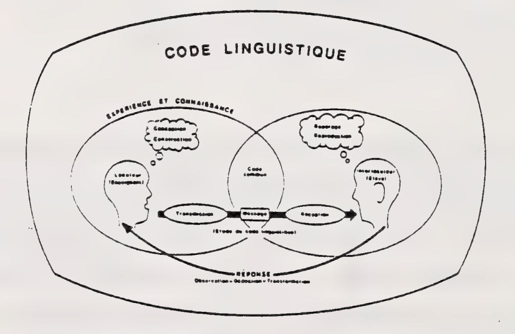
LA LANGUE PERÇUE COMME OBJET D'ENSEIGNEMENT

Approche structurale




LA LANGUE PERÇUE COMME OBJET D'ENSEIGNEMENT

Approche formaliste




**Ces deux approches se sont caractérisées par une progression au niveau de la précision, de la description, de la structure et du fonctionnement de la langue, en tant que système autonome.**

LA LANGUE PERÇUE COMME INSTRUMENT DE COMMUNICATION DANS UN CONTEXTE PRÉCIS ET PRÉDÉTERMINÉ DANS LE CURRICULUM

## 1.3 ÉLÉMENTS DE LA COMMUNICATION*

Les pages précédentes illustrent très clairement que l'objet de l'enseignement des langues a changé. À partir des trois premières approches qui percevaient la langue comme objet d'enseignement, et en mettant l'accent sur l'aspect grammatical de la langue, on en est arrivé à élaborer une autre approche centrée sur la structuration, l'expression et la communication de la réalité de l'enfant, par le biais de la langue enseignée. La langue est ici perçue comme un instrument de communication et de développement de la pensée chez l'enfant.

Nous croyons important de détailler les éléments qui jouent un rôle dans le processus de la communication. Tous ces éléments sont en interaction. De plus, chacun possède la propriété de transformer qualitativement les autres éléments de la communication.

C'est donc dire qu'une pédagogie fait varier l'importance des éléments de la communication, en fonction de l'élément qu'elle décide de privilégier.

### 1.3.1 Tableau des éléments de la communication

INTERACTION

1. Le locuteur
2. Le code
3. Le message
4. Le canal
5. L'interlocuteur de la communication
6. Les relations entre l'apprenant et son milieu
7. Le milieu scolaire et sociétal
8. Les relations entre l'interlocuteur et le locuteur

**Note:** En situation de communication, un individu peut occuper à la fois le rôle de locuteur et d'interlocuteur (voir a et e dans "Détails des éléments de la communication").

### 1.3.2 Détails des éléments de la communication

a) Le locuteur

C'est la personne qui symbolise la source des messages et qui les transmet. C'est cet individu qui détient l'intention de communication. La compétence linguistique, les éléments prosodiques tels que le débit, le rythme, le langage non-verbal, ainsi que des variables extrinsèques* au locuteur, pourront aussi influencer le degré de succès de sa communication.

b) Le code

C'est un système de symboles utilisé pour former le message, par exemple: le braille, l'alphabet, le pictogramme, la langue, etc.

c) Le message

C'est le contenu de la communication à transmettre ou à acquérir.

d) Le canal

C'est le moyen utilisé pour transmettre le message, par exemple: la télévision, l'affiche, le disque, etc.

e) L'interlocuteur de la communication

C'est la personne qui est visée par la communication. Ses besoins, ses intérêts, son potentiel humain, ses attitudes et ses motivations, sa réceptivité affective, son degré de développement cognitif, sa façon d'apprendre, son niveau de compétence linguistique, son intention de communication, les variables environnementales, etc., représentent un ensemble de facteurs qui pourront influencer le degré de succès de la communication.

f) Les relations entre l'interlocuteur et son milieu

C'est-à-dire son milieu immédiat: l'école, la communauté, la société. Comment le milieu influence-t-il son comportement linguistique, cognitif et affectif? Comment le milieu peut-il conditionner et modifier la perception du contenu d'un message par le destinataire? Quel est le rôle du milieu comme source d'expériences et d'apprentissage de la langue française? .

g) Le milieu scolaire et sociétal

Le milieu scolaire et sociétal représente le contexte socio-culturel (milieu scolaire bilingue, type de communauté - unilingue/bilingue) dans lequel la communication prendra place.

h) La relation entre l'interlocuteur et le locuteur

Il s'agit de la position de l'enseignant vis-à-vis l'élève. Est-ce que l'action de l'enseignant est subordonnée aux besoins de l'apprenant ou vice-versa?

Est-ce que l'enseignant propose des situations qui reflètent le vécu des élèves? L'enseignant devra en tenir compte afin de motiver les élèves à jouer un rôle actif dans les divers apprentissages découlant des situations proposées.

## 2. COURANTS PÉDAGOGIQUES*

En privilégiant l'un des éléments de la communication (énumérés précédemment), on détermine automatiquement une approche pédagogique. Ainsi, les différentes approches pédagogiques découlent de quatre courants pédagogiques:

- la pédagogie encyclopédique,
- la pédagogie fermée,
- la pédagogie libre,
- la pédagogie ouverte.

En pratique, le degré d'importance accordé au locuteur ou à l'interlocuteur déterminera le courant pédagogique dans lequel se situera notre enseignement.

### 2.1 PÉDAGOGIE ENCYCLOPÉDIQUE

Cette pédagogie est centrée sur la transmission des connaissances. L'enseignant est perçu comme l'expert, le modèle et la source exclusive d'information.

Dans une telle classe, la contribution de l'élève est minime. L'élève y est perçu comme un interlocuteur/destinataire passif qui doit absorber par mémorisation un ensemble d'informations. L'approche structurale et l'approche formaliste se situent dans ce courant. (Prépondérance des éléments 1 et 3 du tableau des éléments de la communication.)

### 2.2 PÉDAGOGIE LIBRE

Cette pédagogie est centrée sur l'enfant qui est le seul responsable de son propre apprentissage. Il apprend s'il le veut, quand il le veut et jusqu'où il le veut. L'enseignant n'intervient pas. Il n'est qu'une ressource parmi tant d'autres. (Prépondérance de l'élément 5.)

## 2.3 PÉDAGOGIE FERMÉE

Cette pédagogie est centrée sur des objectifs fermés, situés à l'intérieur d'un programme. La compétence à atteindre est dictée par les besoins de la société et non pas par ceux de l'élève. L'enseignant doit intervenir afin de s'assurer que l'élève atteigne ces objectifs. L'approche fonctionnelle se situe dans ce courant. (Prépondérance de l'élément "c".)

## 2.4 PÉDAGOGIE OUVERTE

Cette pédagogie est centrée sur les talents que possède l'élève. Il est capable de faire des choix et de les assumer. De plus, il est autonome. L'élève décode son apprentissage en fonction de son vécu. L'enseignant intervient, mais de façon informelle. L'approche communicative est située dans ce courant.

Il existe dans la pédagogie ouverte une étroite interaction entre l'élève et son environnement humain et physique où l'éducateur est un agent facilitateur. Celui-ci organise le contexte dans le but de motiver l'élève et d'assurer une direction générale des apprentissages. Ceci permet à l'élève de maximiser son potentiel dans l'atteinte des objectifs pédagogiques qui demeurent, rappelons-le, très larges. (Prépondérance des éléments "e" et "h".)

**Note:** La classification des courants pédagogiques s'inspire du livre de Claude Paquette, **Vers une pratique de la pédagogie ouverte**, St-Vincent de Paul, Laval, Édition N.H.P., 1976.

Le but que nous recherchons, en définissant les grands courants en pédagogie, est d'aider l'enseignant à se situer personnellement à l'intérieur de ces courants. **Il est rare, cependant, de pouvoir s'identifier totalement à un seul type de pédagogie.** L'enseignant utilise en général une série, une variété de stratégies qui relèvent de pédagogies diverses et ce, dans le but non seulement de motiver, mais aussi de respecter les différents styles d'apprentissage des élèves.

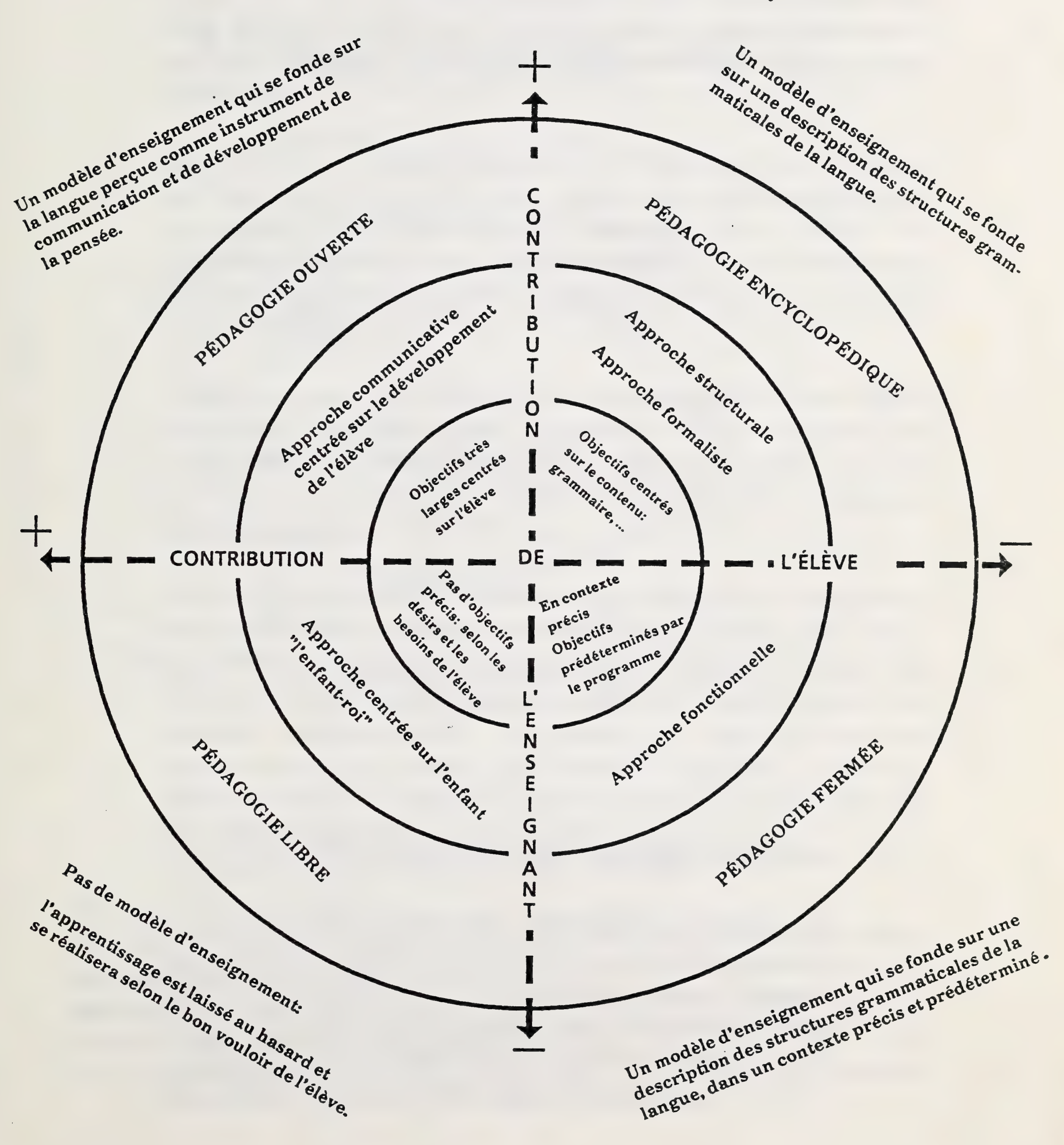
Le nouveau programme de français s'inspire davantage de la pédagogie ouverte, compte tenu du fait que les activités visent le développement d'habiletés et de processus mentaux. Elles prennent surtout leurs racines dans le vécu de l'élève.

De plus, le programme laisse une place pour répondre aux besoins spécifiques des élèves dans un milieu déterminé. Nous pouvons aussi ajouter que la démarche utilisée pour amener l'élève à "prendre en charge ses apprentissages" est un autre élément du programme qui réfère à un principe de la pédagogie ouverte.

Des types d'activités, comme ceux donnés à titre d'exemple dans le programme, permettront donc aux élèves de développer leurs habiletés, leurs intérêts et d'utiliser leurs talents puisqu'ils pourront choisir les moyens de les réaliser et de les former pour communiquer leurs productions. Aussi, le programme permet à l'élève de jouer un rôle actif dans la réalisation de chacune des étapes de la démarche.

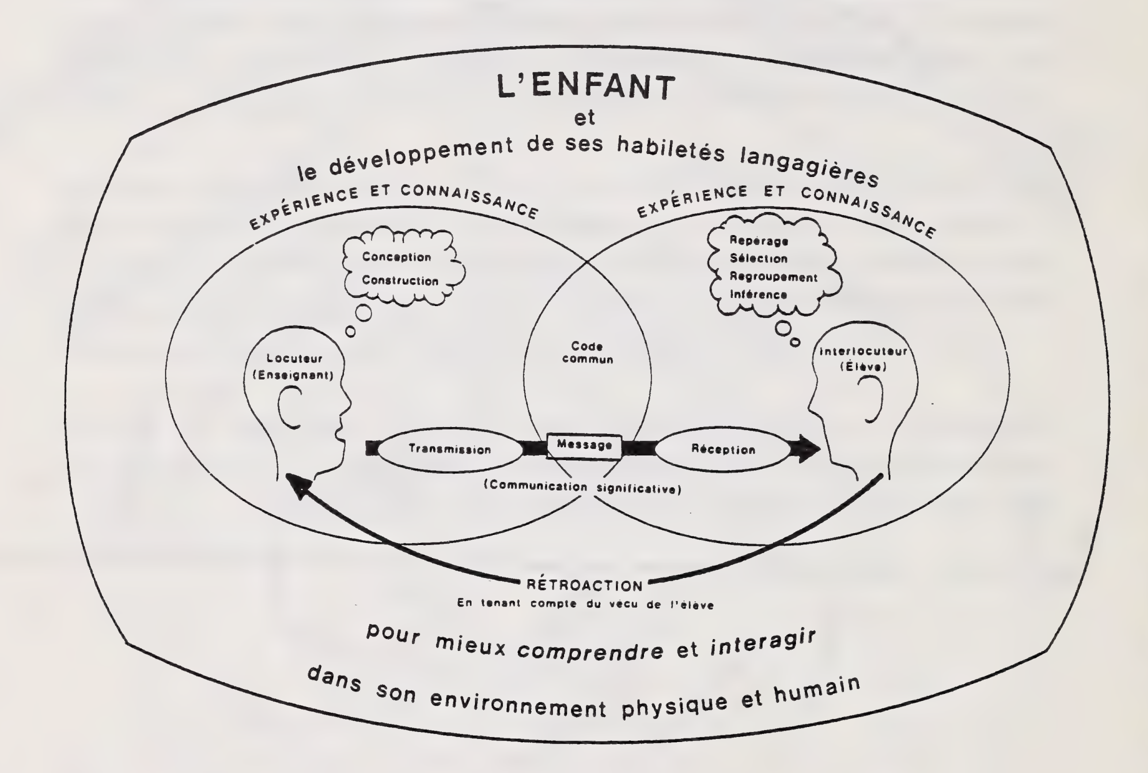
Le rôle que l'enseignant est appelé à jouer dans l'application de ce programme s'inspire également de celui privilégié par la pédagogie ouverte, soit un rôle d'agent facilitateur. L'enseignant devrait donc chercher à "ouvrir" le plus possible son approche pédagogique.

TABLEAU SYNTHÈSE DES COURANTS PÉDAGOGIQUES



## 3. APPROCHE PÉDAGOGIQUE RETENUE DANS L'ÉLABORATION DES NOUVEAUX PROGRAMMES DE FRANÇAIS (ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE)

**LA LANGUE: INSTRUMENT DE COMMUNICATION ET DE DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE**




### 3.1 APPROCHE COMMUNICATIVE CENTRÉE SUR L'ÉLÈVE

Une approche communicative utilisée pour l'enseignement des langues est nécessairement reliée à la réalité de l'apprenant et de son milieu de vie en général. **"Le point marquant de cette approche n'est plus ce que l'apprenant sait sur le code linguistique*, mais plutôt ce qu'il peut faire avec cette langue dans le processus global de son développement"** (Coster, 1984). C'est cet élément qui marque la différence entre l'approche dite "structurale ou for-

maliste" versus l'approche dite "communicative, axée sur l'utilisation de la langue comme instrument de développement personnel et d'expression". Dans cette approche, il est naturel pour l'élève d'intérioriser, de transformer et d'intégrer "l'input" (ce qui est retenu par l'élève) dans son propre système (Coster, 1984).

Ainsi, le contenu retenu par l'élève consistera en des informations que celui-ci aura jugé utile de conserver, soit pour augmenter son champ de connaissances, ou pour accroître sa compréhension du milieu dans lequel il évolue. Ces informations intériorisées seront alors transformées non seulement selon les références, les expériences et les connaissances de l'élève, mais aussi d'après l'usage qu'il désire en faire.

L'élève incorporera alors l'information transformée à son champ cognitif, c'est-à-dire à son propre système d'information. Toutes ces informations intégrées alimenteront le développement de la pensée de l'élève. C'est ainsi qu'il deviendra de plus en plus apte à interagir dans son environnement physique et humain.

Cette méthodologie vise à amener l'élève à communiquer. Cette motivation à communiquer doit prendre source dans les besoins de l'élève. Bien sûr, les besoins varient d'un élève à l'autre. L'enseignant rejoindra le vécu et les différents intérêts des élèves, en offrant des choix à l'intérieur des activités proposées (activités ouvertes). Pour garder à la langue sa fonction de communication, il est essentiel pour l'enseignant d'intégrer le contenu du programme propre aux techniques et aux connaissances à acquérir à l'intérieur des réalisations proposées par l'enseignant ou par les élèves. Le guide pédagogique propose des exemples de cette intégration.

Ainsi, l'approche communicative ne devrait pas modifier de fond en comble le répertoire linguistique de l'élève. Elle doit plutôt l'élargir en partant du bagage linguistique acquis par son vécu et l'adapter à ses besoins. **La langue doit demeurer un outil de communication pratique** à travers lequel l'élève pourra s'exprimer de façon personnelle, pour ainsi améliorer ses compétences langagières et permettre le développement de sa pensée.

La classe de français se doit d'offrir toutes les possibilités de valorisation de la langue, en permettant à l'élève de vivre le plus d'expériences signifiantes et positives possible, et de donner ainsi à la langue une véritable fonction communicative.

Il est évident qu'il faut s'exprimer pour être compris, c'est-à-dire s'exprimer en fonction de la situation à l'intérieur de laquelle la communication prend place. Cependant, aucune véritable communication ne passera si on n'accorde pas autant d'importance à l'enfant qu'à la langue. La langue est un outil que l'apprenant utilise pour structurer, percevoir et organiser son environnement. **L'enfant est donc un agent actif de la communication. Il a des besoins et des intérêts précis.**

L'approche communicative centrée sur ces deux pôles (langue et enfant) apporte des changements, tant au niveau de l'organisation de la classe que du rôle de l'enseignant dans l'enseignement d'une langue. **L'enseignant** qui avait un contrôle quasi absolu sur l'apprentissage et la rétroaction de l'élève doit maintenant avoir un rôle d'agent facilitateur. En ce qui concerne la méthodologie, il doit **créer et diriger des situations d'apprentissage** visant à détourner l'attention de l'apprenant de la forme linguistique et à la concentrer sur l'intention d'exprimer quelque chose, en relation avec un **besoin de communication authentique qui a sa source dans le vécu et les intérêts de l'enfant.**

Il semble nécessaire d'affirmer ici que l'apprentissage des formes linguistiques ne disparaît pas. Leur apprentissage est plutôt subordonné à toute intention de communication. En d'autres termes, l'élève communique parce qu'il a quelque chose à dire, un message, et non parce qu'il veut apprendre le code linguistique. Par contre, en communiquant, il apprendra par la pratique à maîtriser les divers éléments de ce code.

Le nouveau programme de français ne préconise pas un enseignement quantitatif. L'approche communicative à la base du nouveau programme de français privilégie un enseignement où l'apprenant se situe au centre du pro-

cessus d'apprentissage: **il est la source et l'aboutissement de toute communication.** Cet enseignement devra être en rapport avec la réalité intérieure (personnalité*) et extérieure (l'environnement et les êtres humains qui l'entourent) de l'apprenant. L'enfant apprendra à donner, dans la langue française, des informations sur lui-même et sur son propre monde. Progressivement, il aura accès, par le biais de la langue seconde, à des informations, des faits, des conceptions sur les valeurs et l'organisation de son milieu scolaire et, jusqu'à un certain point, sur son milieu de provenance.

Dans sa communication, l'élève devra intégrer les nouveaux acquis à sa propre réalité. Il comparera, confrontera, constatera des similitudes, des différences, des rapports de causes à effet. Il apprendra à intégrer le tout dans son comportement de communication.

La langue française devient l'élément essentiel qui est au centre du processus de développement de la conscience de l'enfant. Le développement est perçu comme étant la capacité de l'enfant de réutiliser des informations apprises lors d'expériences antérieures, pour en faire de nouvelles façons de penser ou d'agir.

Il est important de préciser qu'ici, au-delà de la simple compétence à communiquer, on vise à amener l'enfant **à percevoir, structurer, organiser et conceptualiser différents aspects de sa réalité, par le biais de la langue française.**

Il ne suffit plus d'enseigner uniquement la morphologie, la syntaxe et l'orthographe grammaticale* ou lexicale* de la langue française, puisque ce serait alors considérer la langue comme un objet d'enseignement et non comme un outil de communication et de développement de la pensée. La langue doit être le moteur de développement et de structuration de la conscience de l'apprenant (Vygotsky, 1966; Luria, 1961). Il apprend, dans la langue, le nom des choses qu'il voit. Grâce à cela, il peut fixer son attention, identifier les choses, les distinguer, les évoquer en leur absence, les associer à d'autres choses, former des combinaisons et des groupes, construire des ensembles, remanier son environnement intérieur et extérieur. La nouvelle

fonction donnée à la langue n'est pas une résultante de la maîtrise de la grammaire ou d'un lexique appris par l'élève.

De cette perspective, la connaissance et l'emploi correct d'une langue peuvent, potentiellement, **devenir un instrument de formation de la pensée dans les domaines où la langue maternelle n'a joué, jusqu'à maintenant, qu'un rôle marginal.** Quand la langue seconde perd sa fonction de formation, de structuration et d'organisation de la conscience de l'apprenant et ne remplit uniquement qu'une fonction de reproduction d'une réalité déjà connue en langue maternelle, on perçoit chez l'apprenant une perte de motivation.

L'élève sera aussi amené à se sensibiliser aux valeurs socio-culturelles véhiculées à travers ce qu'il écoute ou ce qu'il lit. C'est en repérant et en comparant ces valeurs socio-culturelles qu'il sera à même de mieux comprendre la culture francophone et d'approfondir son sens d'appartenance à sa culture d'origine

## 3.2 OBJECTIFS DE L'APPLICATION DE L'APPROCHE RETENUE

L'application de l'approche retenue visera essentiellement l'atteinte de deux objectifs fondamentaux. En premier lieu, elle visera le développement d'une compétence langagière permettant à l'élève de satisfaire efficacement ses intentions de communication avec autrui et ses besoins d'épanouissement personnels. En deuxième lieu, elle visera à amener l'élève, de par l'exercice de sa compétence langagière, à repérer, à comparer et à se situer par rapport aux valeurs socio-culturelles véhiculées dans les divers discours oraux et écrits de langue française.

### 3.2.1 Compétence langagière

La notion de compétence langagière se réfère d'une part, aux processus mentaux qui sont à la base des différentes formes de l'emploi de la langue; d'autre part, elle se réfère aux rapports existant entre les intentions réelles de communication d'un élève et les moyens que lui offre la langue pour les satisfaire. Dans leurs efforts pour définir cette notion, certains auteurs

(Cummins, 1980, 1983; Skinner, 1985) en sont arrivés à la conclusion qu'elle pouvait se définir en deux volets:

**1. Compétence de base**

Ce niveau de compétence langagière est caractérisé par un degré de maîtrise de la langue par l'élève qui lui donne la possibilité d'utiliser la langue à des fins de repérage et de reproduction d'un fait, d'une idée ou d'un phénomème et cela, SOUS UNE FORME TRÈS VOISINE DE CELLE SOUS LAQUELLE CES ÉLÉMENTS LUI ONT ÉTÉ MONTRÉS LA PREMIÈRE FOIS. Par exemple, ce niveau de compétence langagière permet à l'élève de repérer et de reproduire la définition de termes techniques, d'un mot, d'une formule scientifique, etc. On se réfère donc ici à la CAPACITÉ DE REPÉRER UN CONTENU LITTÉRAL QU'ON EST CAPABLE DE REPRODUIRE SANS PLUS.

**2. Compétence cognitivo-académique**

Le deuxième volet de la compétence langagière permet à l'élève de manipuler de l'information, de façon à créer de nouveaux schèmes de pensée et d'action, en réponse à des problèmes de nature et de complexité variées. On se réfère donc ici à la CAPACITÉ DE COMPRENDRE ET DE MANIPULER DE L'INFORMATION À DES FINS DE RAISONNEMENT.

Bloom et Drathwohl (1977), Chamot (1981) et Skinner (1985) mirent en évidence la relation qui existe entre ces deux volets de la compétence langagière et les différents processus mentaux pouvant être exercés par l'individu, pour comprendre ou produire un discours de nature et de complexité variées. Cette relation peut être illustrée comme suit:

# DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE LANGAGIÈRE

**1. Compétence langagière de base**

Ce niveau de compétence langagière est caractérisé par un degré de maîtrise de la langue par l'élève qui lui donne la possibilité d'utiliser la langue à des fins de repérage et de reproduction d'un fait, d'une idée ou d'un phénomène et cela, SOUS UNE FORME TRÈS VOISINE DE CELLE SOUS LAQUELLE CES ÉLÉMENTS LUI ONT ÉTÉ MONTRÉS LA PREMIÈRE FOIS (activité de reproduction sans création d'un nouveau schème de pensée ou d'action). Par exemple, ce niveau de compétence langagière permet à l'élève de repérer et de reproduire la définition de termes techniques, d'un mot, d'une formule scientifique, etc. On se réfère donc ici à la CAPACITÉ DE REPÉRER UN CONTENU LITTÉRAL POUR LE REPRODUIRE SANS PLUS.

**PROCESSUS MENTAUX**

Lorsque l'élève aura atteint ce niveau de compétence langagière, il pourra:

- **REPÉRER** et **REPRODUIRE** de l'information* sous sa forme originale par rapport à:
  - des faits,
  - des moyens d'utiliser des données,
  - une formule mathématique,
  - des façons de penser, d'agir ou de faire,

pour réaliser son intention de communication.

---

**2. Compétence cognitivo-académique**

Le deuxième volet de la compétence langagière permet à l'élève de manipuler de l'information, de façon à créer de nouveaux schèmes de pensée et d'action, en réponse à des problèmes de nature et de complexité variées. On se réfère donc ici à la CAPACITÉ DE COMPRENDRE ET DE MANIPULER DE L'INFORMATION À DES FINS DE RAISONNEMENT.

Lorsque l'élève aura atteint ce niveau de compétence langagière, il pourra:

- **SÉLECTIONNER**, parmi un ensemble d'informations, celles dont il a besoin pour répondre à une intention de communication;

- **REGROUPER** des informations, c'est-à-dire de les repérer et de sélectionner celles qui sont pertinentes, en vue d'établir des liens entre elles pour, soit:
  - les RÉSUMER,
  - les SYNTHÉTISER,
  - les COMPARER,
  - les ÉVALUER,
  - ou les INTÉGRER dans un nouveau mode de pensée ou d'action, pour réaliser une intention de communication;

- **INFÉRER** des informations, c'est-à-dire extrapoler de l'information qui n'est pas explicitement fournie dans un discours écrit ou oral, pour réaliser une intention de communication.

* Le terme <u>information</u> se réfère à tout ce qui peut être partagé ou échangé dans le cadre d'un acte de communication tels qu'un mot, une image, une façon de penser, de faire ou d'agir.

Pourquoi tellement insister sur cette notion de compétence langagière? Trop souvent, dans la pratique quotidienne, cette notion est associée exclusivement à la compétence langagière de base. C'est pour cette raison, comme l'a indiqué Hutchinson (1967), que la majorité des activités de communication visent surtout à amener l'élève à faire du repérage et de la reproduction d'informations. Ceci favorise surtout le développement d'une compétence langagière de base, au détriment d'une compétence cognitivo-académique. Une telle orientation pourrait créer des difficultés d'apprentissage sérieuses pour l'élève, non seulement en français, mais aussi dans des sujets tels que les sciences, les mathématiques et les études sociales. Dans ces matières scolaires, on retrouve très souvent des élèves qui peuvent facilement utiliser la langue pour mémoriser et reproduire de l'information factuelle (faits, formules mathématiques, etc.). Par contre, lorsqu'ils doivent utiliser la langue à des fins de raisonnements abstraits (établir des relations de cause à effet, ...), ils éprouvent de sérieuses difficulté (Skinner, 1985).

Dans cette perspective, le développement des deux niveaux de compétence langagière est à concevoir dans leur relation avec les processus mentaux correspondants. Cela signifie que si l'élève est orienté à exercer toute la gamme des processus mentaux lors de la réalisation d'intentions de communication, il sera amené à développer simultanément les deux niveaux de compétence langagière.

Ainsi, on peut constater que le développement des compétences langagières basé sur l'enseignement des formes de la langue ne devrait pas être le but principal poursuivi dans l'enseignement d'une langue seconde. Un enseignement axé sur les formes de la langue limite qualitativement le développement et l'utilisation des capacités intellectuelles de l'élève. Il faut absolument s'assurer que cette compétence langagière s'étende jusqu'au **développement et à la mise en oeuvre de tous les processus mentaux** de l'apprenant et non pas seulement à l'accumulation d'informations sur la langue française.

PLUS L'ENFANT EST EN MESURE DE MANIPULER UN NOMBRE CROISSANT DE SENS VÉHICULÉS PAR LA LANGUE, PLUS IL EST ENCLIN À POUVOIR DÉVELOPPER ET UTILISER SES CAPACITÉS INTELLECTUELLES. Cela ne signifie pas que la simple augmentation du vocabulaire dans la langue de l'enfant sera suffisante en soi pour lui permettre de fonctionner à un niveau cognitif supérieur. Il faut prendre en considération la complexité des interactions de l'enfant avec son milieu scolaire et sociétal par le biais de la langue française.

(Pour plus de détails, veuillez consulter la section du guide pédagogique, 1er cycle, immersion, qui traite de la compétence langagière.)

### 3.2.2 Valeurs socio-culturelles

Peu importe le type de discours oral ou écrit, son contenu n'est jamais neutre. Il réfère toujours à des façons de penser, d'agir, de faire et d'être qui sont propres au locuteur et à sa communauté d'appartenance.

Pour cette raison, l'élève en classe de français, qu'il soit en position de produire ou de comprendre un discours, est toujours impliqué dans un processus l'amenant à se sensibiliser aux valeurs socio-culturelles qui y sont véhiculées. Le sujet traité, le choix des informations, le choix des mots, les justifications apportées, les opinions exprimées, leur formulation, etc., sont autant d'éléments susceptibles de communiquer des valeurs socio-culturelles dans un discours oral ou écrit. Ces valeurs peuvent parfois être transmises de façon très explicite. C'est le cas notamment d'un éditorial dans un journal qui prend position en faveur de la paix et contre la course aux armements. Dans d'autres cas, ces valeurs socio-culturelles sont transmises de manière indirecte. Par exemple, un discours informatif décrivant seulement les aspects positifs d'un pays, met ainsi en évidence la façon dont l'auteur veut que le lecteur perçoive ce pays. Il en est de même dans un texte à caractère ludique où l'auteur, dans le cadre d'une fable, veut exprimer implicitement son support en faveur de l'infériorité sociale de la femme, en l'associant à des postes subalternes.

Donc, le développement et l'exercice de sa compétence langagière en français devraient permettre à l'élève en immersion du premier cycle, lorsque la situation s'y prête, de se sensibiliser aux valeurs socio-culturelles des francophones:

- **en repérant** certaines valeurs socio-culturelles, reflétant celles de la communauté francophone. Par exemple, l'élève pourrait être appelé à lire une série de textes sur la façon dont la célébration de Noël se passe chez les francophones au Canada et de comparer leur façon de faire à la sienne;

- **de comparer**, en référence à ses propres valeurs, les valeurs véhiculées dans un texte et en déterminant si, oui ou non, il les partage. Par exemple, l'élève pourrait lire un texte décrivant la façon de vivre des gens d'une communauté francophone de l'Alberta et déterminer s'il partage cette même façon de vivre;

- **de transmettre** les valeurs qu'il perçoit dans les discours oraux ou écrits de la communauté francophone. Par exemple, suite au visionnement d'un film sur la vie d'une jeune famille francophone dans l'Ouest, l'élève en immersion pourra être orienté à décrire ce qu'est la vie de cette famille (en décrire les divertissements, la façon de s'habiller, etc.). Par la suite, il pourrait mettre en relief les similarités et les différences entre la façon qu'il vit en famille et celle de la famille francophone.

Pour atteindre ce but, l'intervention de l'enseignant se résumera à amener l'élève d'immersion, dans le cadre d'activité signifiantes d'apprentissage, à explorer et à se sensibiliser aux valeurs socio-culturelles de la communauté franco-canadienne. Ceci présuppose que l'enseignant aura accès à un répertoire de discours d'intentions diverses lui permettant d'exposer l'élève en immersion à tout un éventail de valeurs socio-culturelles particulières aux francophones du Canada. C'est en amenant l'élève en immersion à

comparer ses propres valeurs à celles des francophones qu'il sera le plus en mesure de devenir conscient, petit à petit, des particularités de l'identité culturelle des francophones. Ceci impliquera l'orientation de l'élève à découvrir les valeurs ressortant explicitement dans les textes lus et de se situer par rapport à ces valeurs, en les comparant avec ses propres valeurs.

Ainsi, en plus de vouloir stimuler le développement d'une compétence langagière en français chez l'élève en immersion, l'approche pédagogique retenue dans l'élaboration du guide pédagogique favorise aussi l'exercice de cette compétence langagière à des fins de repérage et de comparaison des valeurs socio-culturelles propres à la communauté canadienne-française.

# CONCLUSION

Le nouveau programme de français s'oriente donc vers les **besoins** et les **intérêts** des enfants, à travers une conception humaniste de l'éducation. La langue joue le rôle d'**instrument de communication et de développement de la pensée.** L'approche communicative est **centrée sur l'élève** et, conséquemment, l'enseignement de la langue française est relié à la **réalité de l'apprenant.**

Cette approche intègre simultanément dans la même démarche, le cognitif, l'affectif et les habiletés, facteurs de développement de la pensée de l'enfant.

Afin de favoriser l'épanouissement de l'élève et l'amélioration de son niveau de compétence langagière, il faudra prendre en considération la prépondérance de certains facteurs scolaires, tels que:

- des activités signifiantes (basées sur les besoins et les intérêts de l'apprenant) et variées (permettant à chaque enfant d'utiliser ses talents), favorisant l'utilisation d'une variété de processus mentaux;

- une influence indirecte de l'enseignant (puisqu'en pédagogie ouverte, il est surtout considéré comme un agent facilitateur, une personne ressource, un guide...);

- un environnement scolaire riche (puisque l'élève contribuera avec l'enseignant à l'aménagement de sa classe et, si possible, de son école);

- chaque fois que l'élève aura à communiquer un message oral ou écrit, il aura la ferme conviction qu'il communique parce qu'il a quelque chose à dire et qu'il y a au bout un interlocuteur qui prend connaissance de son message (puisque la communication se doit d'être le plus authentique possible);

- à l'intérieur même d'une école, plusieurs éléments pourront favoriser l'utilisation de la langue française, tels que l'affichage, les annonces, le personnel de soutien parlant français auquel les jeunes se réfèrent, etc.

Il est aussi nécessaire de sensibiliser les parents de l'élève au rôle primordial qu'ils jouent dans le développement des habiletés intellectuelles de leur enfant, à travers le type de compétence langagière qu'ils utilisent lors de leurs échanges avec leur enfant, même si cet échange se fait en anglais.

Toutefois, tous ces facteurs ne suffiront pas à maximiser le développement d'une compétence langagière de deuxième niveau. Des facteurs extrinsèques à la salle de classe dont la famille, les amis, la communauté, la vie culturelle à l'intérieur de la communauté, etc., auront pour effet d'améliorer ou de freiner l'émergence d'une compétence langagière de deuxième niveau.

Généralement, l'élève en immersion atteindra, au niveau de la compréhension de discours écrits ou oraux, une compétence linguistique* comparable à celle d'un individu de la communauté linguistique francophone. Toutefois, il sera plus difficile à l'élève de réaliser cet objectif au niveau de la production de discours écrits ou oraux. Ceci est dû aux deux réalités du milieu sociétal de l'élève en immersion.

Premièrement, le milieu de provenance de l'élève, même s'il peut susciter chez lui/elle une motivation à acquérir et à utiliser la langue française ne peut, de par sa structure même, offrir qu'une aide très limitée à l'élève qui veut améliorer ses compétences linguistiques. Deuxièmement, l'école qui offre un programme d'immersion est dans l'incapacité de faire du français un instrument de communication et de pensée ayant la même importance que l'anglais dans la réalité des apprenants anglophones.

Nous pouvons aider l'élève anglophone à se rapprocher du niveau de compétence linguistique d'un francophone, en lui permettant de vivre diverses expériences en milieu majoritairement francophone. Il serait irréaliste cependant de s'attendre à ce que le milieu scolaire développe une compétence linguistique et une

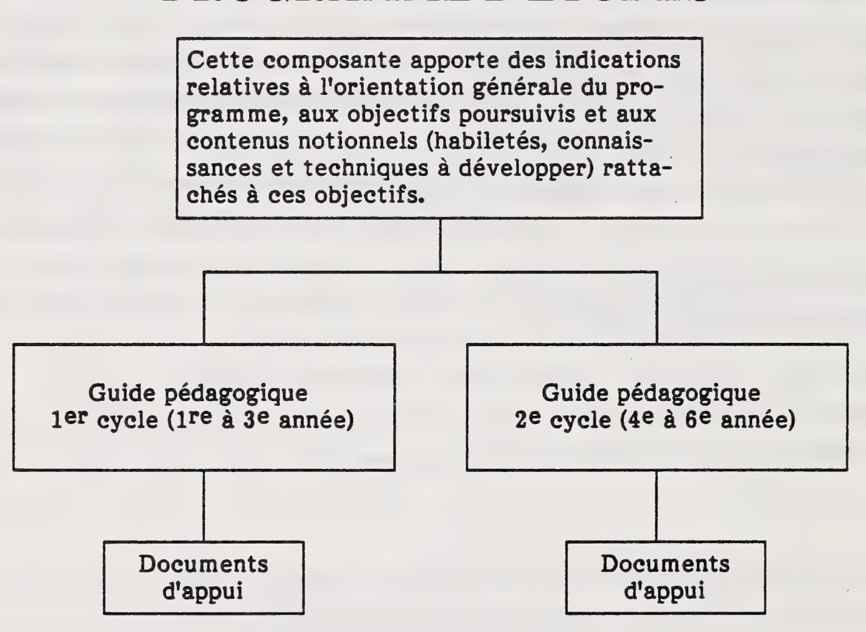
compétence langagière uniforme chez tous les élèves en immersion, puisque la fréquence d'utilisation des langues française ou anglaise peut varier d'un élève à l'autre, à l'intérieur de la salle de classe, de l'école, dans son milieu familial ou sociétal.

En pédagogie des langues, plusieurs questions restent encore sans réponse et, sans doute, de nouvelles interrogations surgiront dans le futur.

Les sciences de l'éducation continue de progresser rapidement. De plus, de nouvelles découvertes émanant de recherches en cours seront aussi susceptibles d'avoir un impact sur la pédagogie en salle de classe. L'éducation doit aussi répondre aux nouveaux besoins créés par les changements rapides que notre société engendre. Il faut donc s'attendre à ce que le programme de français soit le premier d'une nouvelle génération de programmes qui ne seront pas révisés de façon radicale tous les dix - quinze ans, mais qui seront plutôt revus selon les résultats des recherches en cours ou à venir et les nouveaux besoins venant de la société en constante évolution.

ANNEXE

**LES COMPOSANTES DU NOUVEAU PROGRAMME**



# LEXIQUE

**Approche pédagogique:**

Une manière, une voie qui permettent de vivre concrètement les idées d'un courant pédagogique.

**Code linguistique:**

Ensemble de conventions qui régit la langue: vocabulaire, orthographe d'usage, ponctuation, homophones, etc.

**Communication:**

Tout échange entre un locuteur et un interlocuteur.

**Compétence linguistique:**

Respect des conventions orales ou écrites qui régissent la langue.

**Courant pédagogique:**

Une orientation de l'enseignement qui caractérise la pensée d'une époque. Plusieurs approches peuvent découler d'un courant pédagogique.

**Extrinsèque:**

Extérieur.

**Morphologie:**

Partie de la grammaire traditionnelle qui étudie la formation des mots.

**Orthographe grammaticale:**

Orthographe des accords.

**Orthographe lexicale:**

Orthographe d'usage.

**Personnalité:**

Ensemble de comportements reflétant le vécu, les besoins et les intérêts d'un individu.

**Phonétique:**

Branche de la linguistique qui étudie les sons du langage, du point de vue de l'articulation ou la réception auditive.

**Rétroaction:**

Feedback.

**Syntaxe:**

Partie de la grammaire traditionnelle qui traite du rôle que joue un mot dans la phrase.

**Tabula rasa:**

L'élève est considéré comme ne possédant aucune connaissance ni expérience.

**Taxonomie:**

Classification.

# BIBLIOGRAPHIE


Alberta Education, **Le français à l'élémentaire**, guide pédagogique, Edmonton, 1979.

Bertrand, Y., "Les modèles éducationnels: de la théorie à la pratique" dans **Pédagogiques**, vol. 3, nº 4 (décembre 1978): 16-20.

________, **Les modèles éducationnels**, Montréal, Service pédagogique, Université de Montréal, 1979.

Bibeau, G. (éd.), **Rapport de l'étude indépendante sur les programmes de formation linguistique de la Fonction publique du Canada**, Ottawa, Les programmes de formation linguistique de la Fonction publique du Canada, vol. 13, 1976.

Bloom, B.S. **Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain.** New York: David McKay, 1956, 217 p.

Bourbeau-Walker, Micheline, "Le poids de l'histoire: à la recherche d'une pédagogie" dans **Canadian Modern Language Journal**, vol. 2, nº 40 (1984): 218-227.

Canale, M. and M. Swain. "Theorical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." **Applied Linguistic**, no. 1 (1980): 243.

Chamot, A.V. "Application of Second Language Acquisition Research to the Bilingual Classroom." **Focus 8**, 1981.

Chomsky, Noam. **Topics in the Theory of Generative Grammar.** The Hague: Mouton, 1966, 265 p.

Coster, D., **Vers la redéfinition de l'approche communicative**, Paris, Éd. E.S.S., 1984, 380 p.

Cummins, J.P. "Linguistic Interdependence and Educational Development of the Bilingual Child." **Review of Educational Research**, no. 49 (1979): 23-25.

________. "The Role of Primary Language Development in Promoting Success

for Language Minority Students." **Schooling and Language Minority Student: A Theorical Framework.** Los Angeles, California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State Department of Education, 1981, 160 p.

Department of Education. **Program of Studies for the Elementary School and the Junior High School - A Primary Course in French for Grades I to IX.** Edmonton, Alberta, September 1950.

________. **A Special Course in French for Grades I to IX.** Edmonton, Alberta, September 1965.

Gardner, R.C. and W.E. Lambert. **Attitude and Motivation in Second Language Learning.** Rowley, Mass.: Newbury House Publishers, 1972, 309 p.

Girard, Francine, **Apprendre à communiquer en public**, Montréal, La Lignée, 1985.

Halliday, M.A.K. "Language Structure and Language Functions." **New Horizons in Linguistics.** Edited by J. Lyons. Harmond-Sworth. Penguin Books, 1970: 140-165.

Lambert, W.E. "Cognitive and Socio-Cultural Consequences of Bilingualism." **Canadian Modern Language Review**, no. 34 (1978): 537-547.

Luria, A.R. "The Directive Function of Speech in Development and Dissolution." **Word 15**, (1959): 341-352.

________. **The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior.** London: Pergamon, 1961, 250 p.

Mackey, W.F., **Bilinguisme et contact des langues**, Paris, Klincksjeck, 1976, 539 p.

________. **Literacy, Biculturalism and the Thought-Language-Culture Relation.** Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1971, 40 p.

Mougeon, R. et al., **Le français parlé en situation minoritaire**, vol. 1, Québec, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 1982, 187 p.

Paquette, C., "Vers une pratique de la pédagogie ouverte" dans **Perspectives** (UNESCO), vol. 1, nº 2, 1976, pp. 176-188.

Paré, A., **Créativité et pédagogie ouverte**, Québec, Éditions N.H.P., 1977.

Piaget, J. **The Language and Thought of the Child.** Translated by Marjorie and Ruth Garbian. New York: London and Humanities Press, 1959, 360 p.

Skinner, D.C. "Access to Meaning: The Anatomy of the Language/Learning Connection." **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, vol. 6, no. 2 (1985): 97-115.

Stern, H.H. "French Immersion in Canada: Achievements and Directions." **Canadian Modern Language Review**, no. 34 (1978): 836-854.

________. "Some Approaches to Communicate Language Teaching in Canada." **Studies in Second Language Acquisition**, no. 3, (October 1980): 57-63.

Tardif, Claudette, "En vue d'une méthodologie pour l'immersion" dans **Notre langue et notre culture**, vol. XIII, nº 1, (1985), pp. 3-10.

Vygotsky, L.S. **The Development of the Higher Mental Functions.** Psychological Research in the U.S.S.R., vol. 1. Moscow: Progress Publishers, 1966, pp. 11-46.

________. **Thought and Language.** Translated by E. Hanfmann and G. Vakar. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1966, 388 p.

Znaniecki, F. **Cultural Sciences, Their Origin and Development.** Urbana: University of Illinois Press, 1963.

